PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20-GO KAŻDEGO MIESIĄCA

NR. 14. 20 WRZEŚNIA 1924 ROK III.

O SZKOŁĘ DLA UZDOLNIONYCH.

II.

W myśl tego rozporządzenia ministerjalnego odbyły się rzeczywiście w całej Austrji odpowiednie badania. Opinje nauczycieli o wartości tych badań były jednak bardzo rozbieżne. Jedni odmawiali tym badaniom wszelkiej wartości, twierdząc, że już dawniej robiono personalne opisy uczniów, które nie przyczyniły się wcale do polepszenia odnośnych stosunków w szkolnictwie, tak, że wreszcie okazało się rzeczą korzystniejszą powrócić do dawnego typu egzaminów, zmierzających zupełnie świadomie do poznania wiadomości ucznia. Wielkość inwentarza psychicznego, wyrażająca się w sumie stwierdzonych w egzaminie wiadomości, ma właśnie świadczyć o zdolnościach uczniów. Im ktoś jest naogół zdolniejszym, tym większym musi być zasób jego wiadomości. Jednak przeciwnicy list obserwacyjnych zapominają o tem, że zasób wiadomości jest nietylko zależny od uzdolnienia ucznia, ale także od tego, w jakim domu dziecko się wychowuje, czy należy ono do klas pracujących umysłowo czy fizycznie, do bogatych czy biednych, czy pochodzi z miasta lub ze wsi, jakich miało dotychczas nauczycieli i t. d. Widzimy, że egzaminy, opierające się na stwierdzeniu zasobu wiadomości uczniów, nie prowadzą do celu, jakie zapomocą nich chciano

osiągnąć, mianowicie nie prowadzą do poznania czystego uzdolnienia ucznia.

Nie brakło oczywiście wśród nauczycieli zwolenników metody selekcjonowania. Tu należy jednak zauważyć, że próbę selekcji zrobiono w Austrji przedwcześnie. Ażeby móc dokonać tak wielkiego dzieła z pożytkiem dla sprawy, trzeba mieć olbrzymi zastęp psychologicznie wykwalifikowanych nauczycieli, a takiego zastępu oczywiście nietylko Austrja, ale żaden wogóle kraj europejski nie posiada. I u nas w Polsce naturalnie mowy o tem być nie może, byśmy mogli już obecnie na szerszą skalę zastosować dla celów szkolnictwa metody psychologiczne, i zapewne jeszcze przez długi czas stanie temu na przeszkodzie brak wykwalifikowanych sił. Broń psychologiczna, jaką się w postaci testów daje do rąk każdego nauczyciela, może się stać bardzo łatwo bronią zwróconą przeciwko dziecku, a nie bronią służącą sprawie dziecka. Dzisiaj na całym świecie znajdujemy się w okresie, w którym jedynie można przeprowadzać tego rodzaju badania w niektórych centrach miejskich (liczba ich oczywiście będzie w różnych krajach różną), mianowicie tam, gdzie znajduje się dostateczna ilość wykwalifikowanych psychologicznie nauczycieli.

W takiem właśnie położeniu znajdowało się miasto Hamburg, kiedy w latach 1918 i 1919 przeprowadziło selekcję jednego tysiąca dzieci z ogólnej liczby dwudziestu tysięcy dzieci. W Hamburgu wówczas stworzono nowy typ szkoły powszechnej, mianowicie szkołę, do której mogły wstąpić dzieci po ukończonych czterech pierwszych latach zwykłej powszechnej szkoły, jednak tylko dzieci najlepiej uzdolnione. W praktyce postąpiono w r. 1918 w ten sposób, że nauczyciele mieli z każdej klasy męskiej wymienić sześciu szczególnie uzdolnionych chłopców, a z każdej żeńskiej trzy szczególnie uzdolnione dziewczęta. Z desygnowanych w ten sposób dzieci miał jeszcze nauczyciel wymienić te dzieci, które jego zdaniem zasługują specjalnie na przyjęcie do szkoły nowego typu. Poza tem musiał nauczyciel wypełnić arkusz obserwacyjny w rodzaju arkusza, jakiśmy poznali przy selekcji dokonanej w Austrji i dostarczyć zestawienia

wszystkich świadectw. Oprócz tego odbywało się badanie psychologiczne przy pomocy testów. Ażeby dać pogląd na to, z jakiemi testami miało się do czynienia w tych badaniach psychologicznych, przytoczę krótko testy używane w r. 1919.

Testy te rozpadały się na dwie kategorje, mianowicie na testy analityczne i na testy syntetyczne.

Analityczne testy obejmowały:

1. Wyjaśnianie pojęć: Należało zdefinjować cztery pojęcia: zdobycz, wujek, męstwo, zawiść.
2. Test, w którym z dwóch opowieści należało wyciągnąć naukę. Jest to test zaproponowany przez amerykańskich psychologów Termana i Childa, który oczywiście może doznać rozmaitych przystosowań do potrzeb danego kraju. W amerykańskim oryginale pierwsza opowieść ma tytuł „Herkules i woźnica", a druga „Merkury i drwal". Opowieści te brzmią:

HERKULES I WOŹNICA.

Pewien woźnica jechał sobie jakąś drogą. Wtem koła wpadły w głęboki rów. Wóźnica jednak nic nie przedsięwziął, spoglądał tylko na swój wóz i głośno wołał Herkulesa na pomoc. Herkules przybył i rzekł: „Podeprzyj twojemi barami wóz i podgoń woły". Rzekłszy to, odszedł, pozostawiając woźnicę na drodze.

MERKURY I DRWAL.

Pewnemu drwalowi wpadła siekiera do głębokiego stawu; wówczas usiadł sobie na ławce i opłakiwał swoją stratę. Wtem zjawił się Merkury, wskoczył do stawu i wydobył zeń złotą siekierę, pytając się drwala czy zgubił tę siekierę. Kiedy drwal temu zaprzeczył, Merkury zanurzył się po raz drugi w wodę i przyniósł srebrną siekierę. Kiedy drwal i tym razem powiedział, że to nie jest jego siekiera, Merkury po raz trzeci zanurzył się w wodę i przyniósł siekierę, drwala. Drwal z radością przyjął swą własność, a Merkury tak się tem ucieszył, że podarował mu także jeszcze srebrną i złotą siekierę.

3. Test, w którym chodzi o krytykę zawartych w nim niełogiczności. Dziecko powinno wynaleźć nonseny, rozrzucone w tekście, i ponadto podać, dlaczego dany nonsens jest nonsensem. Dla unaocznienia, jak ten test wygląda, przytoczę jego początek:

„W piękny dzień marcowy poszła nasza klasa na całodzienną wycieczkę. Chociaż przez całą noc deszcz padał, drogi były z rana bardzo mokre

i brudne; jednak to nie zmniejszało naszej ochoty. Przeszliśmy przez las, który się składał ze samych sosen. Niestety drzewa były jeszcze z powodu wczesnej pory roku całkiem nagie; jakże cudowną musi być tu wędrówka, kiedy drzewa będą miały liście. Raz zobaczyłem w oddali dzikiego królika, biegnącego przed nami. Popędziłem za nim, ale ponieważ biegł stale szybciej odemnie, mogłem tylko zwolna zbliżać się do niego i wreszcie złapałem go. Jednak nie znęcałem się nad nim, lecz wypuściłem go na wolność. Potem droga wiodła nas poprzez pola, z których chłopi zwozili zżęte zboże. W południe weszliśmy do wsi, w której chcieliśmy się zatrzymać. Wioska ta ucierpiała bardzo przed rokiem z powodu pożaru; wieża kościelna spłonęła do szczętu; na pamiątkę tego umieszczono w miejscu, gdzie się znajdował szczyt wieży, tablicę pamiątkową...“

4. Test pamięciowy, w którym chodziło o to, ażeby długie, raz podane zdania, zostały z pamięci spisane. Rozstrzygającą rzeczą było, czy uczeń reprodukował mechanicznie części zdania, czy też podawał myśl zdania.

Syntetyczne testy obejmowały:

1. Test kombinacyjny Ebbinghausa w odmianie zaproponowanej przez Lipmanna, polegający na tem, że w jakimś drukowanym ustępie należy uzupełnić opuszczone spójniki, wyrażające związek pomiędzy częściami zdań.

2. Test, w którym chodzi o to, ażeby z trzech słów ułożyć jedno zdanie mające sens (t. zw. próba Masselona). Tak np. z wyrazów „Warszawa, rzeka, pieniądze“ można ułożyć zdanie: regulacja rzeki kosztuje Warszawę wiele pieniędzy.

3. Uporządkowanie pojęć: szereg pojęć, tworzących elementy jednego związku przyczynowego, lecz bezładnie zmieszanych ze sobą, trzeba należycie uporządkować. Tak np. dane były słowa „zawieszenie broni — bitwa — wypowiedzenie wojny — zawarcie pokoju — wymarsz wojsk w pole — zwycięstwo“, które uporządkowane dają oczywiście szereg „wypowiedzenie wojny — wymarsz wojsk w pole — bitwa — zwycięstwo — zawieszenie broni — zawarcie pokoju“.

4. Test, w którym podaje się dwa obrazki, przedstawiające dwie fazy jednego zdarzenia. Uczeń powinien zdarzenie to zrozumieć i opisać w wypracowaniu pisemnem.

Widzimy zatem, że wybór uczniów odbył się w Hamburgu na bardzo rozległej podstawie, mianowicie 1. na opinji nauczyciela, 2. na ogólnej cenzurze postępów szkolnych, którą nauczy-

ciel podawał we formie cyfry. Nauczyciel miał tu do dyspozycji tylko cyfry jeden i dwa, gdyż tu wogóle wchodzili w rachubę tylko dobrzy uczniowie, 3. na zestawieniu wszystkich świadectw szkolnych, 4. na wynikach badań eksperymentalnych ujętych w pewną charakterystykę liczbową, 5. na arkuszu obserwacyjnym.

Naturalnie i te badania nie były doskonałe. W przyszłości trzeba będzie niejedno zmienić zarówno w organizacji tych badań, jak i w metodach psychologicznych. Jednak, mimo pewnych braków, praktyka szkolna, doświadczenia, zrobione w szkole z tymi selekcjonowanymi uczniami, wykazały, że selekcja była trafnie dokonana. Albowiem na 942 uczniów, wyselekcjonowanych w r. 1918 tylko 43 uczniowie, a zatem tylko 4½%, musiało szkołę dla uzdolnionych opuścić z psychologicznych względów, t. zn. z powodu braku pilności lub uzdolnienia. Liczba ta jest bardzo mała i wykazuje, że prognoza psychologiczna posiada znaczny stopień pewności.

Tyle co do metod doboru uczniów i co do rezultatów doboru psychologicznego. Przechodzimy do bardzo ważnego pytania, czy wydzielania uzdolnionych uczniów jest rzeczywiście dla celów ogólno-pedagogicznych wskazane. Gdyby bowiem sprawa przedstawiała się tak, że w zwykłej dotychczasowej klasie zdolni uczniowie tak czy owak dobrzeby się rozwijali, a słabi uczniowie zyskiwaliby skutkiem pobierania nauki wspólnie ze zdolnymi, wówczas tworzenie szkół lub klas dla uzdolnionych miałoby wartość bardzo problematyczną.

Dzięki licznym badaniom przedsięwziętym w ostatnich latach w różnych krajach wiemy dzisiaj dość dokładnie, jak się te sprawy przedstawiają. Także polska myśl pedagogiczna żywo się temi zagadnieniami zajmuje i zwłaszcza w dziele Bogdana Nawroczyńskiego p. t. „Uczeń i klasa“, Warszawa 1923, znajdujemy dokładną i nadzwyczaj głęboką dyskusję tych problematów. Dlatego mogę tutaj ograniczyć się do przedstawienia wywodów Nawroczyńskiego

Nauczyciel, który ma przed sobą klasę złożoną z uczniów o najróżniejszych poziomach umysłowych, musi dostosować poziom nauczania i jego tempo do możliwie największej ilości

uczniów. Skutkiem tego musi lekcję prowadzić tak, ażeby conajmniej przeciętni mogli za nim nadążyć, gdyż wówczas zarówno przeciętni odniosą z tego pewną korzyść. Ale korzyść, jaką odniosą właśnie lepsi, będzie bardzo mała. „Zwracając się przedewszystkiem ku przeciętnym umysłom o słabych i powierzchownych zainteresowaniach, miernych zdolnościach, nauczanie musi się wydać najlepszym uczniom nierównej klasy płaskiem, szarem i płytkiem. Bo też rzeczywiście nie może ono posiadać dość głębi i polotu, aby ich żywo zainteresować, dość bogatej treści, aby nasycić ich głód umysłowy. A przytem jego tempo jest dla nich za powolne, za leniwe" (str. 169). W takich warunkach szkoła krzywdzi najlepszych, nie udzielając im dostatecznej wiedzy i przytłumiając zainteresowania i rozwój umysłowy. „To są straty umysłowe tej grupy młodzieży".

Nawroczyński zwraca dalej słusznie uwagę na to, że nierównie większe od strat umysłowych są straty moralne, jakie przy takiem nauczaniu ponoszą najlepsi uczniowie. „Gdzie chodzi o wychowanie młodych charakterów, obowiązuje filomacka zasada: Mocniejszy jestem, — cięższą podajcie mi zbroję. Chcąc ćwiczyć siły, trzeba je napinać w dostatecznym stopniu. Tymczasem nauczanie, dostosowane do znacznie niższego poziomu, staje się dla tych uczniów systemem nazbyt łatwych ćwiczeń, które zamiast kształcić i wychowywać tak kardynalne cechy charakteru, jak wytrwałość, dokładność i sumienność w pracy, oraz poczucie obowiązku, pozwalają im osiągać dobre, nieraz celujące wyniki, uznanie kolegów i pochwały nauczycieli bez poważniejszych wysiłków" (str. 169). I to rzeczywiście paczy charakter i łamie wolę, a przecież bez silnego charakteru i silnej woli nie można osiągnąć wielkich celów.

Tak się przedstawia rzecz z najbardziej uzdolnionymi w klasie. Widzimy, że źle się dzieje w zwykłej szkole z najzdolniejszymi uczniami. Nie mniej niekorzystnie odbija się nauczanie na grupie najmniej uzdolnionych uczniów. Ale o tem wspominam tylko nawiasowo, bo to wychodzi poza ramy mego tematu i zresztą powszechnie ustaliło się dziś przekonanie, że z najmniej uzdolnionych uczniów powinnno się tworzyć osobne klasy. Nawroczyński opisuje tak wymownie nieszczęsny los tych uczniów, że nie mogę powstrzymać się od przytoczenia

jego słów: „Ich nieszczęściem jest to — pisze Nawroczyński — że posiadając mniejsze siły, stanowią w dodatku mniejszość wśród bardziej uzdolnionych kolegów. Są to okoliczności, wśród których wszystko się przeciw nim sprzysięga, zamiast ich pokrzepiać, zachęcać i wspierać. Doznając stale zamierzonych i niezamierzonych upokorzeń zarówno od współuczniów, jak nawet od nauczycieli, uczniowie ci stają się często chorobliwie nieśmiałymi, czasami zacinają się i wskutek tego czynią wrażenie jeszcze mniej zdolnych, niż są rzeczywiście. Klasa cała traktuje ich mniej więcej podobnie, jak armja w marszu swoich maruderów. Nauczanie indywidualizujące zawodzi. To też prędzej, czyż później muszą oni opuścić szeregi rozbici, zdemoralizowani, rozżaleni, — choć może niejeden z nich podołałby zadaniu, gdyby sposób pracy i jej tempo były do jego sił bardziej przystosowane, a otoczenie kolegów mniej go przerastało (str. 170).

(Dokończenie nastąpi.)

Poznań. *Stefan Błachowski*

KILKA UWAG O SAMORZĄDZIE SZKOLNYM.

II.

Największe sumy pochłania opał. Jeżeli weźmiemy pod uwagę trudności w zdobyciu funduszów, o których była przed chwilą mowa, oraz niejednokrotnie niemożność nabycia drzewa czy węgla nawet, gdy się posiada gotówkę, to jasną się nam wyda beznadziejność sytuacji, w jakiej się znajdzie wiele szkół wiejskich. Na zebraniach rodzicielskch, które organizowałem w celu nakłonienia rodziców do składki, często słyszałem słowa: „szkoła jest rządowa, pod bokiem jest las rządowy i niema opału? Za „ruskiego" było inaczej!" Nie można nie przyznać przynajmniej części słuszności temu twierdzeniu. Nie posiada Dozór pieniędzy na zakup opału — las państwowy winien wydać odpowiednią ilość drzewa dla szkół. a należność ściągnąć z gminy z funduszów szkolnych. Przerwa w nauce z powodu braku opału — to grzech ciężki, do którego w żadnym razie państwo dopuścić nie powinno. W razie potrzeby i inne racje rzeczowe szkół winny być pokryte doraźnie przez państwo. Łatwiej jest państwu odzyskać należność od gminy, niż Dozorowi.

Drugą przyczyną zła, które widzieliśmy wyżej, zła tkwiącego w łonie samych instytucyj szkolnych, jest brak ludzi, którzy mogliby i chcieli pracować w charakterze, czy to członków Dozorów, czy Opieki Szkolnych. Zwykle powołuje się na te stanowiska miejscowych księży, właścicieli obszarów ziemskich i światlejszych gospodarzy. Otóż ze smutkiem należy stwierdzieć, że o ile przed wojną, w okresie niewoli, duchowieństwo i obywatele niemieccy pracowali społecznie ofiarnie, z zaparciem się siebie,

to obecnie możemy zauważyć wśród nich dziwną obojętność na sprawy oświatowe i społeczne. Nieraz nawet stosunek wrogi. Czy przyczyniła się do tego zmiana warunków politycznych — osiągnięcie celu, do którego wszystkiemi siłami zdążali, czy walki polityczno-partyjne tak pochłaniają im czas, że na inną działalność go nie starczy — nie wiem. Fakt pozostanie faktem. I zdarza się, że jeżeli nawet dziedzic lub ksiądz przyjmie urząd przewodniczącego Dozoru czy Opieki, to obowiązki swe spełnia niedbale. Członkiem Dozoru i Opieki musi być bezwarunkowo osoba inteligentna, doskonale sobie zdająca sprawę z potrzeb i zadań szkolnictwa, lecz nie widzę konieczności angażowania wyłącznie osób ze sfer t. zw. wyższych, o ile one sobie tego nie życzą lub obowiązki swoje pojmują źle. Dzisiaj w większości wypadków Dozory i Opieki z wymienionych wyżej powodów są nieczynne lub prawie nieczynne. I zaiste, dziwna jest ta obojętność naszego społeczeństwa na najżywotniejszy interes narodu, jakim jest szkolnictwo! Pomimo istnienia kilku członków Dozoru na terenie gminy, kilkunastu nieraz członków Opieki przy szkole, cały ciężar prowadzenia spraw gospodarczych spada na kierownictwo szkoły. Kierownik szkoły zmuszony jest załatwiać nawet sprawy, które winny leżeć wyłącznie w kompetencji przewodniczącego Dozoru. Czy może on więc zająć się należycie szkołą? Stan taki w wielu gminach trwa i nieprędko będzie zmieniony na lepsze. Dopiero wówczas, gdy stanie się widoczne uspołecznienie warstw niższych, co ma spełnić szkoła powszechna Dzisiaj musimy pamiętać tylko o jedn[illegible]: nie powoływać na członków instytucyj szkolnych ludzi ciemnych [illegible] próżniaków.

Brak ludzi szczerze oddających się pracy w Dozorach szkolnych sprawia, że i obowiązek szkolny posiadamy ale... na papierze. Być może, że w miastach przymus szkolny i teoretycznie i praktycznie jest wprowadzony. Po wsiach, niestety i w tej dziedzinie pracy szkolno-samorządowej istnieje po dziś dzień chaos i smutny stan wyczekiwania. Bo wyobraźmy sobie następujący fakt:

Kierownik szkoły otrzymuje pewnego pięknego dnia od Inspektora sążnisty okólnik, z którego dowiaduje się, że zostaje wprowadzony bezwzględny przymus szkolny i znajduje w okólniku wszelkie informacje dotyczące wprowadzenia go. Odetchnął z ulgą. Skończy się nareszcie ten bezład w szkole i brak systematyczności w pracy szkolnej, będący wynikiem złego uczęszczania. Z całym zapałem zabiera się do wykonywania czynności „przymusowych", leżących w jego zakresie działania. Robi wykazy, przesyła je Dozorowi i czeka. Ogłosił na wsze strony, że za opuszczanie dni szkolnych grożą takie i takie kary. Upływa jeden miesiąc, drugi, trzeci — rok cały. Ludziska widzą, że jakoś tych kar niema i śmieją się z gróźb nauczyciela. Co to znaczy, że Dozór kar nie wymierzył? Oto przewodniczący obawia się, ażeby jego zabudowania nie były przez zemstę spalone.

Weźmy inny przykład: W Dozorze szkolnym pracuje jeden z miejscowych nauczycieli. Ten po długich staraniach doprowadził do tego, że

zostało zwołane zebranie w celu wydania orzeczeń karnych. Zostali wezwani rodzice — jednych uwolniono, innym wymierzono grzywny. Po skończonej rozprawie trzeba podpisać odpowiednie protokóły. Przewodniczący oświadcza, że nie podpisze. Za jego przykładem idą inni członkowie. I wszystkie zabiegi na nic! Kiedy znowu wszystkie przeszkody w zakresie czynności Dozoru zostały pokonane i zostały rozesłane zawiadomienia o orzeczeniu karnem, nikt dobrowolnie nie chce wpłacić zasądzonej grzywny. Stosownie do „Dekretu" w takich wypadkach Dozór odnosi się do wójtów gmin (wzgl. burmistrzów i w wyjątkowych wypadkach do policji.) Okazuje się, że chociaż upłynęło już parę lat od wydania dekretu o obowiązku szkolnym, wójt nie wie, jaki jest jego zakres działania w tej sprawie, bo nie otrzymał od swej władzy żadnych rozporządzeń. Jednem słowem — położenie bez wyjścia. I na nic tu się nie zda interwencja Inspektora Szkolnego czy Rady Szkolnej, bo uczestnictwo w Dozorach szkolnych jest honorowe i żadna groźba czy dymisja tu nie pomoże; wszystko oparte jest na dobrej woli członków.

Czy sytuacja jest rzeczywiście beznadziejna? Otóż, pisząc powyższe, bynajmniej nie miałem zamiaru wprowadzać do dusz czytelników jakiegoś zwątpienia, braku wiary w lepsze jutro. Od nas samych zależy, czy naprawa stosunków w dziedzinie samorządu szkolnego nastąpi prędzej czy później, ale nastąpić musi. Nikt chyba nie zaprzeczy, że nowe pokolenie, wychowane przez nas w 7-mio klasowej szkole powszechnej, inaczej pojmie swoje obowiązki obywatelskie i z większym zapałem weźmie się do dzieła naprawy „rzeczypospolitej szkolnej", niż to czyni pokolenie obecne, wychowane w warunkach zupełnie nie sprzyjających rozwojowi cnót obywatelskich lub przemęczone walką o lepszą przyszłość. Przytem bynajmniej nie twierdzę, że wszędzie jest tak źle Uwagi powyższe nasunęła mi obserwacja stosunków panujących w samorządach szkolnych na terenie wsi jednego z powiatów, położonych w pobliżu stolicy.

Oprzanów, woj. warszawskie. W. Turos.

SZKOLNICTWO POLSKIE W BRAZYLJI W DOBIE OBECNEJ.

II.

Z chwilą wznowienia państwowości polskiej nastaje dla prywatnego szkolnictwa polskiego w Brazylji nowa era. Świadomość niepodległości podziałała ożywiająco na zamarły po kolonjach polskich ruch oświatowy w czasie wojny. Przybycie pierwszego przedstawiciela polski do Kurytyby w osobie konsula p. Kazimierza Głuchowskiego spowodowało gorączkowe ożywienie zwłaszcza na polu szkolnictwa. Szkoły polskie od szeregu lat nieczynne powołano ponownie do życia; dzięki też stałym miesięcznym zasiłkom polskim, utworzono kilka nowych szkół po kolonjach.

W tym czasie powstały także dwa związki towarzystw utrzymujących szkoły — „Kultura" i „Oświata".

„Kultura" powstała w marcu 1921 r., założona przy silnem poparciu materjalnem Konsulatu polskiego przez ideowych inteligentów: Dr.

Szymona Kossobudzkiego, Konrada Jeziorowskiego, Romana Krzesimowskiego i Tadeusza Suchorskiego. W chwili założenia przystąpiło do niej 63 towarzystw utrzymujących szkoły. Jednocześnie przy „Kulturze" powstaje „Związek Nauczycieli Prywatnych Szkół Polskich w Brazylji", który stara się o poprawę bytu materjalnego nauczycielstwa i podniesienie jego poziomu umysłowego. Na zjeździe towarzystw należących do „Kultury" w styczniu 1922 r., na skutek postulatu Związku Nauczycielskiego uchwalono, że miesięczne wynagrodzenie nauczyciela powinno wynosić minimum 100 milrejsów; wszystkie też towarzystwa utrzymujące szkoły przyjęły zobowiązanie, że nauczycielowi za czas wakacji płacić będą całą pensję, o ile w danej miejscowości nauczyciel pracował cały rok. W tym czasie odbyły się także pierwsze kursy nauczycielskie: w marcu 1921 r. w Araucarji, w styczniu 1922 r. w Marechal Mallet. „Kultura" pracę swoją dotychczasową zaznaczyła pewną ilością wydawnictw, przeważnie podręczników szkolnych, jednak w reorganizacji samego szkolnictwa częściowo z powodu braku fachowych ludzi, częściowo z powodu ideowego założenia niczego nie mogła dokonać. Jej charakter bowiem postępowy a zarazem antyklerykalny wywołał odruch nieżyczliwy u znacznej części kolonistów polskich i kleru.

W rok też po założeniu „Kultury" powstaje związek towarzystw pod nazwą „Oświata". Na czele nowego Związku stanęli Misjonarze krakowscy, którzy od razu wystąpili przeciw bezreligijnej „Kulturze". Mając już pewną podstawę w 17 szkołach zakonnych powstających pod ich wpływem zgrupowali w niedługim czasie 46 organizacyj religijnych i społeczno-oświatowych. Głównym celem „Oświaty" jest utrzymanie szkół w duchu katolicko-polskim. Nadto zajmuje się ona pracą wydawniczą, urządza dość często odczyty w Kurytybie i po kolonjach (ks. Rzymełka Jan i ks. Piasecki Stanisław), troszczy się o podniesienie rolnictwa, a o pracy w tym kierunku najlepsze dała świadectwo pierwsza wystawa rolnicza w Orleanie, urządzona w maju 1923 r. z inicjatywy ks. Chylaszka. „Oświata" utrzymuje także internat dla synów zamiejscowych kolonistów uczęszczających do szkół w Kurytybie. Kilku z tych internistów kształciło się na nauczycieli na Polskich Kursach Nauczycielskich oraz w internacie, gdzie udzielają nauki przedmiotów polskich, pedagogiki i dydaktyki fachowi nauczycieli. Ponieważ „Związek Nauczycielski" grupuje przeważnie nauczycielstwo postępowe, staraniem „Oświaty" powstało zrzeszenie nauczycieli w kierunku prawicowo-klerykalnym pod nazwą „Kółko Nauczycieli Chrześcijańskich Szkół Polskich w Brazylji". Ma jednak ono w swem łonie mało ludzi inicjatywy i o zdolnościach organizacyjnych, dlatego nie wykazuje tak ożywionej działalności jak „Związek Nauczycielski".

Początkowo „Kultura" podobnie jak i „Oświata" rozwinęły bardzo żywą działalność oświatową. Nie uszło to uwagi rządu stanowego w Paranie, który zaniepokojony smutnym stanem swego szkolnictwa, a jednocześnie ruchliwością dwóch polskich związków oświatowych, zaczął szukać dróg do usunięcia niepożądanych objawów. Rząd parański poszedł jednak

złą drogą. Zamiast zwrócić baczną uwagę na własne szkolnictwo i przeprowadzić w niem sanację od podstaw, wolał ukuć nowe prawo szkolne z dn. 8. kwietnia 1922 r., którego ostrze godzić miało śmiertelnie w szkolnictwo prywatne obcych narodowości a szczególnie polskie. Nowa ustawa nakładała obowiązek (zresztą słuszny) wprowadzenia do szkół najmniej 4 godzin tygodniowo języka portugalskiego, nadto po 3 godziny tygodniowo nauki geografji, chorografji i historji Brazylji. Uzależniała przytem dalsze prawo nauczania w szkołach od wykonania całego szeregu przykrych, a nieraz banalnych formalności. Niestosowanie się do nowego prawa pociągało za sobą kary pieniężne od 100—1000 milrejsów oraz zamknięcie szkoły na przeciąg 6 miesięcy lub 1 roku.

Po ukazaniu się nowej ustawy Inspektorat generalny w Kurytybie rozpoczął niebawem nagankę na szkoły polskie. Przy pomocy całej armji pomocników inspektorskich, ludzi młodych, niewiele znających się na szkolnictwie, zaczęto zamykać masowo szkoły polskie po myśli nacjonalistów brazilijskich. Za powód zamknięcia szkoły podawano najczęściej niedokładną znajomość przez nauczyciela języka portugalskiego. W rezultacie dziesiątki nauczycieli znalazło się nagle bez środków do życia — setki dzieci pozostało w domu bez nauki. Trzeba bowiem dodać, że w większej części miejscowości, gdzie pozamykano szkoły polskie nie było też szkół brazylijskich, albo zorganizowane tylko na papierze.

Zagrożone szkolnictwo polskie poczęło się więc bronić. Wielkie zasługi dla tej ważnej sprawy położył wiceprezes „Kultury", p. Stefan Wolski, który osobiście interwenjował u władz centralnych i stanowych, prosząc zarazem o pomoc Poselstwa polskiego w Rio de Janeiro.

Ostatecznie sprawa została oddana do rozstrzygnięcia prezydentowi Parany, który nową ustawę zawiesił na rok, dając temsamem nauczycielstwu polskiemu ostateczny termin do zupełnego przyswojenia sobie języka portugalskiego. Jednocześnie zamknięte szkoły zostały ponownie otwarte.

W tym czasie placówkę konsularną w Kurytybie objął p. Zbigniew Miszke. Orjentując się doskonale w sytuacji doszedł on do przekonania, że zagrożone szkolnictwo polskie trzeba ugruntować na jednolitej organizacji, oraz dla zapewnienia mu normalnego rozwoju usunąć go od niepożądanych wpływów partyjnych. Antagonizm bowiem, jaki od samego początku zarysował się między „Kulturą" a „Oświatą", przybierać zaczął szkodliwe wprost formy dla szkolnictwa polskiego. Powodzenie jednej strony stawało się często przedmiotem gwałtownej zawiści strony drugiej, co doprowadzało nieraz do gorszących denuncjacji przed władzami brazylijskiemi. Tego rodzaju smutne fakta, wynikające z zacietrzewienia partyjnego powtarzały się niestety dosyć często.

Wogóle wszystkie towarzystwa, utrzymujące szkoły, wplecione w wir walki nie wykazywały prawie żadnej pozytywnej pracy, a działalność „Kultury" i Oświaty" zaczęła się ograniczać do agitacji, do wzajemnego odbijania sobie towarzystw i szkół. Tego rodzaju stan rzeczy nie mógł

wytworzyć atmosfery sprzyjającej podniesieniu szkolnictwa polskiego i stanu nauczycielskiego, który na ogół pozostawiał wiele do życzenia. Znaczną część bowiem nauczycielstwa tworzyli ludzie nie umiejący często poprawnie czytać i pisać, nieznający najprostszych działań rachunkowych, nie mówiąc już o najelementarniejszych zasadach dydaktyki i metodyki.

Poznań. Stefan Szumowski.

(Dalszy ciąg nastąpi.)

PRAKTYKA NAUCZYCIELSKA.

Redakcja zamierza przeprowadzić z końcem roku bieżącego głosowanie nad najlepszą pracą — szczególnie lekcją — z działu „Praktyki nauczycielskiej". W głosowaniu wezmą udział wszyscy prenumeratorzy.

Autor pracy, uznanej za najlepszą, uzyska nagrodę pieniężną wysokości 40 złotych. Niezależnie od wyniku głosowania, Redakcja płaci za każdą umieszczoną lekcję jak wogóle za każdą w „P. S." drukowaną pracę zaraz po ukazaniu się Numeru honorarjum w odpowiedniej wysokości.

PIERWSZY USTĘP W KLASIE PIERWSZEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ.

II.

I dlatego pytanie: „jak zacząć", nie powinno interesować tylko nauczyciela języka polskiego, ale powinno być przedmiotem obrad nauczycieli wszystkich przedmiotów w danej klasie, by działać wspólnie, w porozumieniu i przez umiejętne przeprowadzenie dziecka z jednego świata w drugi nie zabić zdobyczy dotychczasowych i nie stwarzać przekonania, że szkoła jest oddzielona murem od tego życia, które je interesowało i całą jego jaźń opanowało.

I oto dlaczego pytanie: „jak zacząć" jest aktualne i znów do nas powraca obarczone jeszcze większą odpowiedzialnością. Odpowiedź ogólną możemy wyrazić w słowach: zacząć, opierając się na dobrej znajomości psychiki dziecka wogóle, a w szczególności danej klasy, przez nawiązanie do tych zagadnień, które dziecko dotychczas interesowały i na tych dopiero zainteresowaniach budować dalej. Ale tu, jak się napozór zdaje, jedną niewiadomą wyjaśniamy drugą. Ale tylko pozornie. Albowiem droga ta nie tak znów trudna: trzeba tylko nim się zacznie z książki czytać, pozwolić dzieciom mówić albo, co jednak zbyt wielkie czasem może sprawić trudności, pozwolić im pisać i rysować. A kiedy nauczyciel pozwoli im otworzyć usta i swobodnie się wypowiadać, wyspowiadają się szczerze ze swych upodobań, zamiłowań, zdadzą sprawy z dziesiątek spostrzeżeń, doświadczeń, odkryją swoje uczucia, okażą pragnienia i chęci. Nauczyciel tylko musi cierpliwie i z sympatją słuchać, do opowiadań zachęcać, czasem ułatwiać, czasem zapytać, ale musi głosem, postawą, całym sobą budzić zaufanie, musi umieć wywołać nastrój szczerości. A wtedy zdobędzie klasę, czyli rozwiąże pomyślnie najtrudniejsze zadanie, jakie wychowawca ma do spełnienia. Naturalnie, że treścią tych „ćwiczeń w mówieniu" będą przedewszystkiem te przed chwilą skończone wakacje. Rola jednak nauczyciela na tem się nie kończy. Musi on też temi „ćwiczeniami w mówieniu" kierować, by zdążać do celu owego pierwszego ustępu, który ma też być pierwszym stopniem wprowadzenia z bezpośredniej rzeczywistości ucznia do rzeczywistości nowej, jaką wnosi do duszy dziecka szkoła.

ustęp z czytanki, będący wyrazem przeżyć innych ludzi, wypowiedzeniem pewnych uczuć czy myśli, uświadamiających czy nadających kształt niesformułowanym przeżyciom ucznia lub zawierający pobudki do poznania nowych wartości w życiu itd. Nad całą zatem swobodną pogawędką bezwiednie musi się unosić i nią kierować ten pierwszy ustęp z czytankj, do którego zmierzać winny owe „ćwiczenia w mówieniu". Mają być one wprowadzeniem i przygotowaniem czasem nawet kilkugodzinnem. Zrazu może chaotyczne, kierowane niespostrzeżenie umiejętnie przez nauczyciela, wprowadza psychikę uczniów na tory szkolne.

Jak z tego zatem wynika, punktem wyjścia musi być ten pierwszy ustęp, który nauczyciel postanowił przeczytać i treść jego wpłynąć musi na kierunek owego przygotowania. Zdać sobie zatem musimy sprawę, jaką zawartość pod względem treści posiadają wspomniane poprzednio utwory w używanych dziś podręcznikach na klasę pierwszą. By na to pytanie odpowiedzieć, musimy choć z grubsza poddać analizie poszczególne wiersze.

Który zatem z tych utworów najbardziej ułatwić nam może przejście z jednej do drugiej rzeczywistości? Najbliżej przeżyć wakacyjnych młodzieży stoi wiersz B. Sadowskiej pt. „Pożegnanie wsi". Wiersz ten w pierwszej swej części (pięć zwrotek) żegna „wakacyj miłe chwile", „dni wesela", przyrodę wiejską, figle i zabawy — zawiera więc w sobie te wszystkie pierwiastki, które tak łatwo wydobyć można przy pomocy wspomnianych ćwiczeń w mówieniu, ujmuje też syntytycznie ten smętny nastrój, który wypełnia duszę dziecka po powrocie z wakacyj. Również psychice młodzieży odpowiada ujęcie minionych wakacyj jako „cudnego, jasnego, złotego snu". Może tylko smutek ten podkreślony za silnie, przez co zbyt jaskrawo występuje kontrast „zbiegłych miłych dni" w stosunku do pracy szkolnej. Dość przytoczyć zwrotkę kończącą część pierwszą:

Jak prędko zbiegły miłe dni
na figlach i zabawie!
Już do nauki wracać czas,
na szkolnej zasiąść ławie.

W nowy nastrój stara się wprowadzić część druga wiersza, obejmująca jednak tylko jedną zwrotkę:

Lecz chociaż dzisiaj żegnam was,
promienne dni wesołe,
z radością witam szkolny trud,
bo kocham moją szkołę.

Bezwarunkowo wartość powrotu do szkoły zbyt słabo zaznaczona, wobec czego cały trud nauczyciela dążyć powinien do tego, by uwydatnić jak najsilniej dodatnie strony szkoły, przy pomocy odpowiednich ćwiczeń w mówieniu i udowodnić, że i pobyt w szkole posiada swoją „promienność", swoje wesele i przyjemności. Trzeba wprost sprostować takie przeciwstawienie wiersza, jakie spotykamy np. w słowach: „Do pracy stanąć nadszedł czas, skończone dni wesela..."

Wszak dążeniem dzisiejszej szkoły jest właśnie utrzymanie tej atmosfery radości i zacieranie różnic, jakie daje z jednej strony życie, a z drugiej stro-

ny szkoła jednostronnie a mylnie pojmowana jako przymus, jako instytucja, dbająca tylko o kształcenie intelektualne a zaniedbująca pierwiastki uczuciowe i woli. Muszą też uczniowie wyjaśnić sobie, dlaczego, za co kochają szkołę i uświadomić, że ona właśnie ułatwia coraz głębszą, coraz szerszą radość z życia, które się coraz lepiej i coraz wszechstronniej poznaje. Dopiero po takiem przygotowaniu, po fazie z jednej strony wspomnień, a z drugiej nadziei, związanych ze szkołą, można przystąpić do lektury, która ujmuje, syntetycznie jak to już zaznaczyliśmy, nastrój w chwili powrotu do szkoły.

Po takiem też przygotowaniu, które objęło codzienne wspomnienia: figle, zabawy, pola, łąki, słońce, lasy, drzewa, księżycowe noce itd., przygody i zdarzenia, a nadto uruchomiło wyobrażenia, uczucia i pragnienia związane ze szkołą, interpretacja wiersza może, a nawet musi się ograniczyć do rzeczy niezbędnych, a nadto konieczne rzeczowe wyjaśnienia szeregu słów muszą być bardzo subtelne, by nie zepsuć czasu, nastroju, jaki wiersz liryczny wywołać winien. Przestrzec zatem bezwzględnie należy przed taką interpretacją objaśnień, jaką w uwagach do wiersza zamieszczają autorki „Mowy ojczystej", które podawszy przy wyrazie „jaśń mleczna" wyjaśnienie „światło białe", na tem nie poprzestają, lecz drogą przypadkowego skojarzenia zachęcają do następującego ćwiczenia: „Co znaczy: Droga mleczna? Mleczne szkło? Ząb mleczny? Potrawa mleczna?"" Kiedy to ćwiczenie zastosować i jak, autorki niestety nie mówią, umieszczenie jednak tych pytań wśród objaśnień rzeczowych pozwala przypuszczać, że tam im miejsce wyznaczają. Należy jednak mocno wątpić o wartości takich wyjaśnień przy wierszach lirycznych, zwłaszcza że pobudzona zdolność kojarzenia uczniów może snuć dalsze „pokrewne" wyrażenia jak brat mleczny, krowa mleczna itd., zresztą nie gorsze od poprzednich. Co się wobec takiej interpretacji stanie z przeżyciem estetycznem młodzieży? Zapomniały widocznie autorki, że nawiązywanie ćwiczeń synonimicznych lub logicznych do utworów lirycznych nie zawsze jest wskazane, w każdym zaś razie musi mieć pewne granice, — tak aby nie zniszczyć nastroju wiersza.

Wiersz Bełzy w „Wypisach" Gallego pt. „Nowy rok szkolny" zawiera też w sobie pierwiastki, do których z łatwością nawiązać można wakacyjne wspomnienia, przeżycia itd. Oto punkt wyjścia:

„Czas na wakacjach zbiegł wam tak chyżo,
Jak ptak, co szybko w oczach przeleci,
I znów o stopień poszłyście wyżej.
To pięknie, dzieci".

Zwrotka ta (druga z kolei w wierszu) poddaje jednocześnie kierunek, w jakim należy prowadzić ćwiczenia w mówieniu, w których uwzględnić się musi moment rozwoju duchowego, osiągniętego w czasie wakacyj, zdobytych korzyści itd. W ten sposób powrót do szkoły staje się tylko przejściem, dalszym stopniem rozwoju, zmianą formy. Poza tą myślą wiersz Bełzy zajmuje się tylko wartościami szkoły. Ponieważ zaś ma on charakter dydaktyczny, a nie liryczny, pogadankę o szkole i analizę

jej wartości można oprzeć na rozbiorze wiersza, który nie przedstawia żadnych rzeczowych trudności; napisany jest bowiem w formie bardzo prostej i przystępnej. Rozbiór treści wysuwa następujące zagadnienia: korzyści z nauki, wytrwałości w zwalczaniu trudności, gorliwości i wartości nauki wogóle. Posługiwanie się w wyjaśnianiu tych zagadnień przykładami, które wynajdują uczniowie, czy też przeprowadzanie analogji z trudami, jakie uczeń musi ponieść celem osiągnięcia jak największej rozkoszy w zabawach czy figlach, ułatwi ściste związanie szkoły z życiem pracy z zabawą.

Wiersz M. Konopnickiej pt. „Młodemu chłopcu", zawarty w „Czytaniach polskich" Reitera, do wspomnień wakacyjnych nie nawiązuje już zupełnie, ale odrazu przerzuca młodzież w rzeczywistość szkoły, obowiązku, głosząc potrzebę wyrobienia woli, cnoty, uczuć i obowiązków narodowych i poszanowania w sobie „przyszłego człowieka". Utwór ten pełen szczerego entuzjazmu, o przebogatej formie poetyckiej i nadzwyczajnej melodyjności, podkreślającej rytmiczną budową zasadnicze myśli — budzi jednak pewne zastrzeżenia. Dla uczniów klasy pierwszej jest on bezwarunkowo za trudny, np. w b. Królestwie, gdzie przygotowanie do szkoły średniej jest znacznie słabsze niż było przed wojną w Małopolsce, zawiera bowiem zawiele przenośni, zamienin, przeciwstawień itd., treść też może zbyt abstrakcyjna dla młodzieży na tym poziomie. Dość przytoczyć pierwszą zwrotkę:

„Ucz się, drogie dziecię moje,
Nosić wcześnie twarde zbroje,
Jak dawni rycerze!
Nie z żelaza, nie ze stali,
Te, co ludzie wykowali
Hełmy i pancerze;
Ale jasną, ale dzielną
Zbroję ducha nieśmiertelną,
Co się strzał nie boi,
Ale taką tarczą złotą,
Co się zowie wolą, cnotą,
A za oręż stoi".

Rozbiór wiersza tego, w klasie pierwszej wymaga wyjaśnień niemal każdego słowa, pojęć, których jeszcze uczniowie znać nie mogą, tak, że trud analizy spaść musi prawie w całości na nauczyciela. Wprawdzie młodzież po takich wyjaśnieniach, porwana muzykalnością wiersza, deklamuje go z uczuciem, bogato cieniując, to jednak efekt ten jest narzucony i o samodzielnem opanowaniu treści wprost mowy być nie może. Należałoby zatem wiersz ten mimo wysokich wartości artystycznych w chwili rozpoczynania nauki szkolnej opuścić i przesunąć na czas późniejszy, albo jeśli już koniecznie chce się go przeczytać na początku roku szkolnego, w pewnym momencie ćwiczeń w mówieniu, poświęconych omawianiu wartości szkoły, odczytać go w sposób naprawdę artystyczny. Za istotne jednak ogniwo w przejściu „od wakacyj do pracy szkolnej" służyć on

nie może. Nie przeczę, że może się zdarzyć wyjątkowa klasa, która potrafi wiersz ten zrozumieć, ale dla nas musi być podstawą rozważań przeciętny rozwój ucznia klasy pierwszej.

„Wezwanie" W. Pola, rozpoczynające „Wypisy" Boguckiej i Niewiadomskiej w całości już zwraca się ku przyszłej treści, jaką dostarczyć ma szkoła, której zadaniem jest przedewszystkiem rozszerzyć ciasny horyzont wyobrażeń, pojęć, uczuć i pragnień młodzieży, wstępującej do szkoły. Opiera się zatem wiersz ten na znanej cerze psychicznej młodzieży, która, pełna ciekawości, żądna jest nowych wrażeń, przygód, dla których ujścia szuka tak często w nieodpowiedniej sensacyjnej lekturze. W poprzedzających więc poznanie wiersza ćwiczeniach w mówieniu, tę ciekawość poznawczą musi się umiejętnie budzić, zwłaszcza w kierunku na konkretnej znajomości zjawisk opartej znajomości ziemi ojczystej i duchowego dorobku ojczystego. Wiersz Pola zawiera w sobie wprost plan tych przygotowawczych ćwiczeń, które zwolna od wspomnień, przygód osobistych itp. przejść mogą do ziem, wód, bujnych płodów, pól bitew, ojców grobów, pomników starej doby, by na tych pokładach budować pierwiastki miłości ojczyzny, które odczytanie utworu w całości uświadomi, tworząc jednocześnie ogniwo do dalszej pracy.

Jak z tego przeglądu pierwszych ustępów, zawartych w używanych obecnie w szkołach średnich wypisach, wynika, ustęp, który ma być przedmiotem lektury nadaje kierunek ćwiczeniom przygotowawczym, nie łamiąc zupełnie swobody i świeżości przeżyć młodzieży, któremi tylko kieruje umiejętna ręka nauczyciela. Widzimy też, że treść tych ćwiczeń wstępnych oparta na przeżyciach młodzieży, jest nietylko różna, ale i bogata.

W ten sposób nauczyciel w zgodzie z psychiką młodzieży, wyzyskując dorobek wakacyjny, buduje zwolna pomost pomiędzy minionem życiem, pełnem ruchu i swobody, przedewszystkiem zewnętrznej, z życiem nowem, opartem na wartościach wewnętrznych. Odwołanie się zaś nauczyciela do tego, co młodzież najbardziej interesuje czy wczoraj interesowało, co dla niej przez długie jeszcze tygodnie trwać będzie, jako „jasny, złoty, cudny sen", wytworzy od pierwszej chwili serdeczny, szczery, wzajemny stosunek, oparty na odsłonięciu najczulszych stron duszy.

Określenie jednak kierunku treści nie wystarcza, niejednokrotnie bowiem forma odgrywa decydującą rolę w nawiązywaniu stosunków między nauczycielem i klasą. Ale pod tym względem danych zasadniczych dostarczy każdy podręcznik dydaktyki, podkreślićby tylko należało wspomnianą już konieczność zachowania odpowiedniego nastroju uczuciowego, atmosfery serdeczności. W ten sposób da się najłatwiej i najprawdziwiej rozwiązać zagadnienie: jak zacząć. A po takim wstępie łatwo już pójść dalej.

Łódź. Tadeusz Czapczyński.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: POZNAŃ, UL. RÓŻANA 4 a.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski.
Czcionkami Drukarni Nakładowej J. Kawalera w Szamotułach